

"LAS RESONANCIAS DEL CORAZÓN NOS LO ADVIERTEN." ¹ LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE 1918 Y NOSOTROS

José Luis Grosso²

Decía Deodoro Roca, redactor del *Manifiesto Liminar*, casi dos décadas después de la Reforma Universitaria de Córdoba:

"(El profesor) Es el mismo fósil. Sólo que ahora es más joven. Y, sabiendo más, le es más inútil todo lo que sabe."

D. Roca. *Encuesta de Flecha*, 1936. (Del Mazo, 1941, 546, *Tomo III*)

El clima de la Reforma Universitaria de Córdoba

1918: Un movimiento estudiantil en la vieja Universidad Nacional de Córdoba, fundada en 1613, aún impertérrita en su fundación colonial y en la tradición hegemónica del formato de saber que crece en los claustros académicos desde el siglo XII. Un movimiento estudiantil hacia la democratización del conocimiento, la autonomía universitaria, la gratuidad de la formación, el gobierno universitario distribuido, la libertad de cátedra, la apertura a nuevas metodologías, el libre pensamiento, los programas de extensión, el protagonismo estudiantil, la crítica del autoritarismo, el concurso periódico de las cátedras, la libre asistencia a las clases, las Cátedras Libres y los cursos paralelos alternativos, el compromiso de la Universidad con la defensa de la democracia, y la profesionalización como medio de inclusión y derecho al ascenso social de los sectores medios (Del Mazo, 1941).

Con el apoyo de partidos populares y del movimiento sindical (Federación Obrera de Córdoba), el mismo 15 de junio, los estudiantes tomaron la universidad oponiéndose al rector, que acababa de ser electo intramuros por la derecha tradicional universitaria. Los estudiantes irrumpieron en la asamblea, rompiendo vidrios y muebles, y descolgando los cuadros de los anteriores rectores. Declararon huelga indefinida. Mil estudiantes firmaron sobre el pupitre rectoral la declaración de huelga,

1 Manifiesto Liminar de la reforma universitaria. Córdoba (Argentina), 21 de junio de 1918, n° 10 de la Gaceta Universitaria.

2 Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador. Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades, Argentina. Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer. Instituto de Estudos de Literatura e Tradições – IELT, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Fundación Ciudad Abierta, Cali, Colombia. CORPUS – International Group for the Cultural Studies of Body.

y salieron a las calles. El 21 de junio, la Federación Universitaria de Córdoba publica en la Gaceta Universitaria el Manifiesto Liminar, redactado por Deodoro Roca, abogado egresado de la misma Universidad. En él se expresa: “Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”.

El 9 de septiembre los estudiantes ocuparon la Universidad asumiendo sus funciones de gobierno: nombraron a los dirigentes estudiantiles Horacio Valdés, Enrique Barrios e Ismael Bordabehere como decanos de las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería, respectivamente. Organizaron actividades curriculares, nombraron profesores, consejeros y empleados, y constituyeron mesas de exámenes. La universidad se encontraba completamente en manos del estudiantado. Hasta que fueron desalojados por la policía y algunos resultaron detenidos.

En el ámbito nacional, en 1916 había sido elegido el primer presidente por sufragio universal (masculino): Hipólito Yrigoyen, como resultado de luchas sindicales, en un proceso creciente de industrialización. El ascenso social de los sectores medios que pujaban por el ingreso a la universidad y por la obtención del título profesional es un resultante de la burguesía en crecimiento, de las migraciones a las ciudades y de la cruzada civilizatoria del Estado-Nación. La Reforma Universitaria era connivente con las bases sociales del desarrollo del capitalismo. En el Manifiesto Liminar y los hechos sucedidos en su entorno inmediato hay un impulso crítico que cabalgará progresivamente en las ideas de ‘izquierda’ durante el siglo XX hacia la construcción de una solidaridad con las luchas populares, con alcance ‘americano’. Los términos ‘revolución’, ‘sacrificio’, son enunciados con fervor. Otras posiciones, tal vez podríamos decir que más propiamente ‘reformistas’, luchaban por el acceso a la universidad como redistribución de las ‘oportunidades’ y ‘derechos’ en las capas medias, para el mejoramiento de las condiciones de vida, el ‘progreso’ económico, social y moral, y el desarrollo, con un sentido más ligado a la promoción individual. De hecho, la Reforma del 18 fue un remezón que produjo cambios notables, pero que, una vez pasado el vendaval, asentó y reforzó a la vez la estructura y los cimientos de una universidad donde se agitan banderas de izquierda, mientras se ajusta el orden epistémico y la relación con el conocimiento según protocolos y liturgias en muchos casos autoritarios, en otros, elitistas y, en la mayoría, cientificistas, y, donde campea, de un modo creciente, la mentalidad liberal gerencial, que va invadiendo progresivamente la autoridad y el gobierno académicos, agrediendo el criterio de lo público, la gratuidad y las fuerzas democratizantes en el servicio de la educación como derecho para todos.

La Reforma resituó (hasta hoy) la ‘relación de conocimiento’ en nuevas ideologías emergentes, pero sin transformar críticamente la institución del conocimiento. Sigue siendo, la Universidad, incluso después de los fuertes remezones de las décadas de 1960 y 1970 (y, entre ellos, el “Cordobazo” de 1969) y de su represión totalitaria en varios de nuestros países latinoamericanos, el régimen profesoral, científico, profesional e intelectual del elitismo y la impunidad. ¿Cuántos estudiantes hoy no se animarían a una nueva revuelta estudiantil, si no fuera por la ruptura dictatorial que diezmó la lucha política popular, por las pedagogías sociales del consumo funcional y resignado que ella instaló, y por la cooptación clientelar que ejercen sobre las agrupaciones los

gobiernos universitarios de turno, en algunos casos enquistados por décadas en el poder, o cuyo electorado responde a intereses ajenos a la independencia crítica del conocimiento, a la democracia y a la liberación de nuestros pueblos?

Con un sentido de rememoración, sintiendo las resonancias del corazón que, aún, nos lo advierten una vez más, ¿qué haría hoy una política de ‘izquierda’ en el ámbito universitario? O mejor: ¿qué densidad, volumen y alcances, qué dimensión revolucionaria (Santucho, 1956) se anuncia en nuestros territorios y universidades? ¿Qué esperanza llega a nosotros como una ráfaga y nos resuena en el corazón (Benjamin, 2010)? ¿Qué tiembla y corroe, hoy –para quienes nos dejamos afectar y nos hacemos sensibles– bajo nuestros pies y bajo los cimientos institucionales del Orden del Saber? Hablar de, y desde, la Universidad Nacional de Educación es abordar estas cuestiones cruciales: una universidad que, más que nueva, busca ser innovadora; es nueva, no porque sea otra universidad más, de reciente creación, sino porque es innovadora. Pues no busca refundar, sino transformar la educación, acompañando, impulsando y respondiendo a la transformación social, desde las relaciones de conocimiento, desde lo pedagógico y desde la estructura institucional. Pensar-haciendo universidad, siempre sujetos a condicionamientos y vigilancias conservadores, siempre a la merced de la desidia de los charlatanes e improvisadores, siempre bajo la amenaza del sentido común dominante y los imperativos del mercado, del productivismo y de los estándares integracionistas del ‘realismo capitalista’. Pero haciendo fuerza crítica desde abajo y a la izquierda (según la expresión zapatista), “à la gauche du possible” (a la izquierda de lo posible), según la expresión de Daniel Bensaid (1990), sin excusas y sin coartadas que nos justifiquen o nos des-responsabilicen. Nuestro compromiso camina en el filo de esta alternativa.

Las resonancias del corazón Sur, desde abajo y a la izquierda

Todos hemos sido educados en el orden violento del presente, sobre el cual pisamos con universal gravedad. Para una transformación institucional y de la institucionalidad desde abajo debemos desaprender las prácticas y la tontería de la lógica que descansan en los supuestos dominantes. La Universidad Nacional de Educación se hace sensible a lo que aún no es, en la estela de la Reforma de Córdoba, dando oídos y poniendo manos a pendientes, derivaciones, profundizaciones, renovaciones, rompiendo la más etérea y pesada línea del tiempo. Nos llegan, también a nosotros, las resonancias del corazón de volumen y densidad revolucionarias, descolonizadoras, que aquí resumo en seis desplazamientos, a saber:

1. De las disciplinas académicas a la descolonización epistémica;
2. De la crítica eurocéntrica del capitalismo al cambio del modelo civilizatorio;
3. De lo público estatal a lo público constitutivo;
4. Del objetivismo social a la extensa pertenencia comunitaria;
5. De la distribución en escuadra de las facultades del conocimiento al encuentro de saberes;
6. De la universalidad monológica a la universalidad intercultural e inconclusa del estar en medio de los otros.

En las *resonancias del corazón* laten *esperanzas guardadas en secreto*: viejas, futuras, anacrónicas, arcaicas, innovadoras, que ninguna ciencia ni razón han podido encerrar, ni contener, ni desaparecer. Entre ellas, el pensamiento, las búsquedas, las derivas de muchos que habitaron y transitron los “claustros”, en Europa y en América, y fueron marginados, excluidos, expulsados por la presión impositiva de la episteme dominante. No obstante el mal gobierno, la mala política, la mala pedagogía, la mala educación, la mala ciencia, no han logrado que “perdamos el sentido de decir lo que tenemos en secreto”.³

Revolución se nos ha vuelto descolonización. Para todos. He ahí nuestra desbordada Universidad pública, gratuita, democrática, intercultural y popular.

1. De las disciplinas académicas a la descolonización epistémica

Ninguna transformación será tal si no afecta el concepto mismo de ‘educación’, establecido hasta el extremo de su naturalización, y las *relaciones de conocimiento* que sostiene e impone, obscena y, a la vez, solapadamente. Para *descolonizar la educación* es necesario atender a “uno de los aspectos escondidos, pero constitutivos, de la modernidad, (que) es el avasallamiento de las perspectivas cognitivas, simbolismos, imaginarios, y productos culturales de todas las regiones y poblaciones del planeta, para sustituirlos por un único orden cultural global en torno a la cultura europea” (Giraldo, 2014, p. 99), o, más específicamente: por un único orden cultural global restringido a la tradición hegemónica europeo-occidental y sus supuestos universalistas, eurocéntricos. Esto permanece escondido aún en la educación, incluso cuando se procura incorporar la diversidad de culturas y lenguas, pero sin cuestionar y alterar los formatos discursivos del currículum y las disciplinas. En la enseñanza básica y media –y en sus efectos, sedimentos y residuos que llevamos con nosotros a la formación universitaria– es necesario, más allá de los contenidos, revisar los *formatos discursivos*, y, muy especialmente, los de Lengua, Historia y Ciencias, como también el aparato disciplinario que forma en lo cotidiano una determinada *relación de conocimiento* entre los distintos actores que intervienen en ella.

Es crítica la irrupción de la diversidad cultural, pero lo más duro de roer es el *habitus* (Bourdieu, 1999) en que descansa la comprensión y las prácticas ‘educativas’, capaces de ingerir y digerir cualquier ‘otro’ en calidad de nuevos lenguajes, nuevos contenidos, y representaciones visuales y dramáticas, folklorizándolo, reduciéndolo a lengua, reificando su ‘cultura’, sin cuestionar ni salir de la *matriz de inclusión*. Se hace difícil, hasta imposible, dejar el espacio físico, ¡cuánto más el epistémico! Hay que afectar/alterar la *χώρα* (*jóra*) (Derrida, 2011) de la ‘educación’: aquel ‘lugar’, ‘emplazamiento’, ‘región’, ‘comarca’ (el entorno que rodeaba el centro de la *pólis*), que nos ha acogido y (re)formado, que está más acá siempre de las oposiciones categoriales fundantes mismas –sensible / inteligible; materia / idea; cuerpo / alma; visible / invisible; extensión / razón; pasión / sujeción; barbarie / civilización– y de sus inversiones o dialécticas (Derrida, 2011, p. 22). Hacia ella señalaba Platón en el

3 “(El mal gobierno busca que) perdamos el sentido de decir lo que como zapatistas tenemos en secreto” (Anónimo, 2016: 106, Flor, ex-integrante de la Junta de Buen Gobierno, MAREZ Libertad de los Pueblos Mayas).

Timeo como una ‘madre’, o ‘nodriza’: ‘receptáculo’, ‘matriz’. La $\chi\omega\rho\alpha$ (*jóra*) ha sido (ya) metáfora radical –aunque no lo es, ni lo puede ser, porque siempre viene de otra, de más allá de Sí–, “más situante que situada” (p. 21), inalcanzable, intocable, no mellable ni agotable (26), pero sí afectable, alterable. Legada, siempre adviniente, muy cercana e infinitamente lejana. De ella recibimos el dar, que no es un don determinado (p. 27-28), sino el abrir-lugar como una grieta (41-42). ¡Tanto nos ha dado la ‘educación’! Siempre sentimos que es mucho más de lo que nos ha quitado, impedido, despojado, bloqueado, forcluido, denegado... Alterar la $\chi\omega\rho\alpha$ (*jóra*) de la ‘educación’ nos parece una profanación, un sacrilegio, pero es condición de una *descolonización epistémica*, que, por ello mismo, además de política, es a la vez espiritual, mística. *No hay diversidad epistémica sin apertura a una mística no-occidental, no-ilustrada, no-cristiana. Otro saber, en un radical encuentro de saberes.*

La discusión que abre lo *intercultural* y el escenario de un *encuentro de saberes* es cancelada si no se *deconstruye y se altera semioprácticamente* –en cuanto *sentidos* que se transforman en el curso la *acción*– la educación en sus *relaciones de conocimiento* y sus *supuestos epistémicos*: sus *formatos discursivos*, su *concepto lógico* de “conocimiento”, su *universalidad eurocéntrica*, y su *modelo de ciudadanía uninacional y monocultural, urbanocéntrico y ajustado a la ‘política’ determinada por el Estado-Nación*. El gran desafío para una educación entendida en toda su extensión y modalidades como ‘*intercultural*’ –incluidas allí la “Educación Intercultural Bilingüe” EIB, la ‘etnoeducación’, o la ‘educación propia’: esa variedad de posiciones en discusión, con trayectoria latinoamericana– es la transformación de la educación desde las *maneras de conocer*, la *concepción antropológica*, la *situación cosmológica* y la *economía de las facultades del saber* que se agencian en la *diversidad cultural* de nuestros territorios. Para ello es necesario remover los pilares discursivos del formato educativo Nacional: la Historia, la Lengua, las Ciencias Naturales, y el ejercicio de la autoridad y de la autoridad epistémica que resulta connivente con dichos formatos. Porque en los conceptos de Historia, de Lengua, de Naturaleza, de Ciencia y de Conocimiento, residen los supuestos imperceptibles e intocados de la colonización del saber.

En la estela de la Reforma de Córdoba, viniendo de las oposiciones históricas *ciencia versus fe*, y libertades *versus* autoritarismo, en aquella confluencia de extensión universitaria y autoformación obrera que tuvo lugar en la cultura política popular para la transformación social, y que venía ya de principios de siglo con un resabio mesiánico ilustrado, estamos pisando hoy sobre un deslizamiento hacia nuevas oposiciones: *encuentro de saberes versus* conocimiento único, y *descolonización epistémica versus* disciplinas académicas concebidas como discursos con privilegio de verdad o de efectividad.

Una *educación intercultural* no meramente adjetivante debe superar la mera adición y especificación curricular con respecto a Pueblos y Naciones indígenas, o comunidades afrodescendientes, o montubios, cholos, o mestizos determinados, o campesinos, como asimismo, y en la misma medida, debe levantar la aparente ‘neutralidad’ y ‘normalidad’ de la educación actual con respecto a sectores ‘nacionales’, mestizos o hispanos, hacia una revisión y rediseño –que afecte, complique y trascienda lo curricular– hacia el encuentro de los diferentes, su reconocimiento mutuo, su

interrelación y su apertura a la *diversidad epistémica y de formas de vida*, sin dejar o sin recolocar por debajo un suelo dialógico y prejuicios naturalizados como estrategia reproductiva de la relación colonial.

2. De la crítica eurocéntrica del capitalismo al cambio del modelo civilizatorio

La crítica eurocéntrica del capitalismo ha devenido y se ha profundizado, con un *giro descolonizador*, en *desmontaje del modelo civilizatorio*. No basta con reconocer al capitalismo como cultura –y no sólo como modelo económico–: es en la *matriz civilizatoria* misma donde el capitalismo se ha enquistado: una *matriz civilizatoria colonialista, objetivista, desarrollista, centralista, homogeneizadora, patrimonialista, patriarcal, monoteísta, edípica, urbanocéntrica, elitista, clasificatoria, antrópica*, que es *relativizada, cuestionada y destruida en su presunción de universalidad plana desde otras maneras de vivir, morir y habitar el mundo*. En la propia crítica al capitalismo por el pensamiento emancipatorio moderno (incluso el latinoamericano) se han develado –a poco de sospechar de los imperativos del desarrollo, de la universalidad del concepto de Naturaleza y del antropocentrismo y antropismo judaico-greco-europeo-occidental– los compromisos de ese pensamiento crítico con el modelo civilizatorio colonizador. Este descreimiento cultural y epistémico en su dogmática bondad ha dejado aflorar *otras concepciones y luchas emancipatorias: arcaicas, históricas y emergentes*. Y viceversa, la *fuerza de saber, salud y salvación de otras maneras de estar en el mundo y de relacionarse con el ‘medio natural’ –los elementos y seres del territorio local–* ha liberado del *sentido-de-realidad* con pretensiones de universalidad y de privilegiado acceso a lo real que ha investido a la Ciencia en su Razón, no sólo en relación a la Naturaleza, sino también a la Historia. El marxismo ha caído bajo la crítica de esta crítica, mostrando que el *combate contra el capitalismo* no es un exacto resultado ni una prerrogativa de la Razón (greco-europeo-occidental) en la Historia, y que la *crítica* excede a la Ciencia en su tradición metafísica o experimental.

La *crítica del capitalismo* es hoy *reencuentro con otras matrices civilizatorias* y asunción de las alternativas que en ellas se abren. Esa crítica ya venía realizándose en la *semiopraxis intercultural*, por *otros medios expresivos*; hoy somos los académicos la que hemos comprendido sus sentidos críticos, su fuerza, su *agenciamiento lateral y ventrílocuo de lo ‘político’*. Lo que Rodolfo Kusch llamara “*fagocitación*” (Kusch, 1986; Grosso, 2017a) y lo que llamo “*hospitalidad excesiva*” en *matrices rituales de creación, amplias o breves* (Grosso, 2017b; 2014; 2015). Es desde allí que la *crítica de la matriz civilizatoria* va más allá (o regresa más acá) del Desarrollo. Porque, cuando no reina el desarrollo, ya no hay más allá o más acá determinantes. “*Volver*” o “*desviarse*” *toman los sentidos de un andar crítico*. Es la Historia la que cae hecha pedazos (Benjamin, 2010). En la estela de la Reforma de Córdoba, los asomos revolucionarios contra el capitalismo, que fueron cobrando fuerzas y luchas durante el siglo XX, hoy son *crítica intercultural al capitalismo desde alternativas al modelo civilizatorio colonial y colonializante*.

Lo que hemos venido a llamar en *kichwa* “*Sumak Kawsay*”, y que suele traducirse como “*Buen Vivir*”, orienta al *pensamiento crítico descolonizador* en este sentido. La

relacionalidad comunitario-territorial es un principio singular y constitutivo del *Sumak Kawsay* en la tradición de los pueblos indígenas, no sólo kichwas ni sólo andinos. Hay una *manifestación* (Derrida, 1997, p. 120, p. 125) en esa expresión –no es mero signo como recurso y medio en la comunicación–, que *posiciona, vincula y revuelve el vivir y el morir en espacio-tiempos otros (Pacha), haciendo (otra) justicia* (CODENPE, 2011a). En esa medida, *Sumak Kawsay* excede lo que hemos venido a comprender/restringir como ‘lenguas’, bajo el rigor gramático de la Lingüística. *El Sumak Kawsay es una voz territorial*, y en cuanto tal escapa de la segmentación gramatical, de la trampa semántica y del cicunloquio pragmático a que sometemos académicamente a las palabras. El *Sumak Kawsay*, como saber universal, en sus diversas lenguas, declinaciones de sentido y acepciones, sintoniza, por otra parte, asimismo, con epistemes, creencias y rituales de *otras maneras de estar en el mundo* no ontologizadas en (la) relación con el Ser. Entre las recreadas comunidades africanas, diezmadadas por la extracción esclavista, y dispersadas en América, desde el siglo XVI en adelante –unificadas continentalmente bajo una ‘filosofía bantú’ como cosmovisión africana por Placide Tempels (1959)– no se circunscribe lo comunitario a lo humano, sino que se extiende a vivos, muertos, seres vivos animales y vegetales, y seres naturales y climáticos. Estas *comunidades extensas* animan en América a las diversas poblaciones afrodescendientes: se recrearon aún bajo el rigor de la fragmentación y la opresión, como así también en los movimientos emancipatorios y las nuevas libertades (Zapata Olivella, 1997), y aún lo hacen.

Una educación transformada en el marco del *Sumak Kawsay* no sólo cuestiona el individualismo, la acumulación capitalista y la segmentación unidireccional de la Historia hacia el desarrollo, sino que se expande con un sentido ambiental a los seres no-humanos que constituyen una *comunidad en sentido intercultural*.

Son los principios que las diversas comunidades, naciones y pueblos, movimientos sociales, organizaciones y sectores movilizados ponen en juego en sus relaciones, aún en las condiciones más desfavorables y asimétricas, los que hacen la crítica del capitalismo. Porque, frente al valor de la unidad en su versión colonial, uninacional y monocultural, homogeneizante y estado-céntrica, hay que hacer valer aquellos principios *relacionales* con los que los actores críticos han llevado adelante sus luchas, so pena si no de mantener el valor hegemónico de la “unidad” como camisa de fuerza de la gestión de lo diverso y de reproducir solapadamente la remanida concepción del Estado que se quiere transformar. Así, desde la experiencia y los saberes de comunidades, pueblos y naciones indígenas, y según sus medios expresivos, la crítica se opera desde una “relacionalidad” (Haber, 2011), cuyos elementos éticos y epistémicos son: la “complementariedad”, la “reciprocidad” y la “proporcionalidad” (CONAIE, 2012). Históricamente, las comunidades originarias, negras, cholas y mestizas, y los movimientos populares, en sus recreados medios expresivos, amplios o breves, han agenciado desde allí sus relaciones con el Estado colonial y el Estado republicano (ver Platt, 1982; Kusch, 1986; 1966; 1977; 1975; 1976; 1978; 1987), como asimismo con otros actores poderosos. Hay allí un *saber crítico* que las universidades, los académicos e intelectuales han desconocido. *Un encuentro de saberes abierto*

a la diversidad de maneras de conocer y medios expresivos es el escenario más potente e innovador en la crítica del capitalismo, porque toma la dimensión revolucionaria del cambio de matriz civilizatoria.

3. De lo público estatal a lo público constitutivo

Lo *público* y lo *popular* son dos conceptos producidos en la vida social y en la teoría política que –aparentemente– posicionan dos lugares de enunciación dialécticamente diferenciados en el marco del Estado-Nación (Grosso, 2012). La construcción de lo público a través de la expansión progresiva de los medios letrados hacia nuevas ciudadanías, y la confrontación con la hegemonía letrada que sobreviene con la ampliación de los registros significantes en las tecnologías de información y de comunicación (sus gramáticas orales, visuales, musicales, etc.), desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad, transforman la política y van resituando la universidad en la circulación y apropiación del saber. No sólo la aparición de nuevas carreras y profesiones, sino de nuevas pedagogías y recursos didácticos, y de nuevos nichos y trayectos laborales, dan cuenta de esta transformación de lo público. La tensión entre lo *público* y lo *popular*, entre la ciudadanía letrada y la ciudadanía masiva, se expresa asimismo en los estudiantes, la investigación y la extensión universitarias, constituyendo los alcances de lo público en las luchas por el derecho a la educación, el derecho al conocimiento y el derecho a la representación y al reconocimiento en las artes y la cultura.

La diferencia de lo *popular* se anuncia y corporiza en la continuidad igualitaria burguesa de lo público, la asedia y la revuelve desde los *elementos constitutivos* sobre los que las políticas del Estado-Nación se asientan. La democracia, progresivamente, no ha podido ignorar esta larga expansión que atenta contra la concentración del saber en instituciones reservadas al elitismo intelectual.

Lo público, ¿deviene en lo popular, o lo popular lo precede y le es constitutivo? En todo caso, lo *público* se hunde en lo *común*, lo *colectivo*, lo *popular*, y *popular-intercultural*, más allá de la distante denuncia –habiendo sido corroído el elemento de la ‘verdad’– de la comunicación correcta, la información precisa y del decoro de clase, corriendo los riesgos de caer –aún bajo el gesto de aquella crítica que reasegura, como un conjuro, el elitismo– junto con el encapsulamiento y desposesión de las *fuerzas excedentes y disonantes* en la política del Estado-Nación, tanto como “pueblo organizado” en el fascismo, o como “populismo” progresista.

Lo “público” tiene una historia oculta por debajo de su emergencia burguesa (Sennett, 1978 *Cap. IV. Roles públicos*; Kant, 1998; Habermas, 1999; Flichy, 1993; Ramos, 1989; Martín-Barbero, 1998; 2004; Ford, 1994): *esa historia que se hunde en lo popular*. La política y su sentido-de-realidad se desdibuja en nuestra actual esfera pública tardía, tomando otras configuraciones menos pacificadas y más heterogéneas, de gestión más *comunitaria* (barrial, rural, sectorial, movimental) que de ciudadanía ilustrada. *Lo público pasa convulsivamente en pases de ida y vuelta de su contención estatal a su beligerancia popular constitutiva.*

Lo *popular* interrumpe con, e irrumpe en, la continuidad comunicativa burguesa que establece el concepto de lo *público* como espacio único, iluminado, puesto a la luz

–que condice con la “pedagogía de la luz” (Kusch, 1976) que campea soberanamente en los fines y métodos de la educación. Jesús Martín-Barbero ha señalado esta i(n)terrupción:

en el nombre de la masa se designa por primera vez un movimiento que afecta la estructura profunda de la sociedad a la vez que es el nombre con que se mistifica la existencia conflictiva de la clase que amenaza aquel orden (Martín-Barbero, 1998, p. 31)

Lo masivo es un modo de existencia de lo *popular* (Martín-Barbero, 1998; Herlinghaus, 1998, p.18). Lo *popular* es la historia social oculta de la construcción de lo *público*: otra “modernidad” (Grosso, 2004) que están lejos de expresar nuestras universidades, donde la hegemonía letrada que captura lo público –con *violencia simbólica* (Bourdieu, 1997; Grosso, 2014b)– en la Modernidad *tout-court stricto (académico) sensu*, ha hecho efecto y permanece activa. Otra concepción, *popular-pública*, de *revolución*, aún ausente en nuestros ámbitos académicos críticos y de izquierda, se monta sobre las *concepciones espacio-temporales* y las *esperanzas mesiánicas emancipatorias* de comunidades indígenas, negras, cholas, montubias, mestizas, campesinas, y de movimientos y organizaciones populares en nuestros diversos territorios. Porque lo *popular* –y no sólo en los contextos poscoloniales– es *intercultural*. *Irrupción de espacio-tiempos* otros que altera el “orden” (Grosso, 2011) con sus políticas de inversión carnavalesca, de abundancia festiva de dones, de impregnante implicación melokinésica.

Más allá de sus intenciones programáticas ‘internacionalistas’, la izquierda ha generado el gran relato de movimientos ‘populares-internacionales’, que el capitalismo de consumo ha depotenciado en nubes estéticas (Ortiz, 1996) y que han minado las bases ilustradas de lo ‘público-estatal’ en lo global. Así como sucede en el territorio circunscripto por los Estados—Nación, este *popular-público-internacional*, heteróclito y abigarrado, constituye un *encuentro público de saberes* que transfigura lo “local” en lo global, *irrumpiendo desde espacio-tiempos otros* (Grosso, 2014b) y *tejiendo entramados territoriales* (Grosso y Haber, 2011) que trascienden los límites de los Estados-Nación sin diluirse en la llanura inconsútil del vertiginoso deslizamiento global.

Nuestras universidades hacen parte y fuerza de la *violencia simbólica* que separa lo *público-estatal* de sus mundos constitutivos y no han dado acceso libre y gratuito a la ancha extensión de lo *público-constitutivo*, haciendo una vivisección epistemológica, protocolar y ética, que las protege y desvincula efectivamente de la transformación social. En la estela de la Reforma de Córdoba, es una tarea relevante para la democratización de nuestra educación someter lo *público* a su deconstrucción desde lo *popular*, volver lo *público-estatal* –que campea como sentido común–, desde/hacia lo *público-constitutivo*, afectando a la vez los conceptos de “política”, ‘conocimiento’, ‘ciencia’, sus discursos y sus prácticas, el espectro del ‘conjunto tecnológico’ (Foucault, 1984) que conforman, y, al mismo tiempo, acompañan los procesos de transformación *populares-interculturales* que se vienen desencadenando. *Es necesario abrir aún más y extender lo ‘público’ en nuestras universidades para que tome la dimensión barroca y multidimensional de nuestros territorios.*

4. Del objetivismo social a la extensa pertenencia comunitaria

Ante la mirada objetiva de las Ciencias (Humanas, Sociales, Naturales), lo *comunitario* se sale de foco, abandona al lugar del ‘objeto de estudio’, de la ‘población-objeto’, dejándola vacante, y poniendo a la vista el compromiso y complicidad epistémico-políticos de aquella con la colonialidad del Estado-Nación. Lo social se diluye y extiende en lo *comunitario* (Grosso, 2012b). Una *gestión comunitaria del conocimiento* se derrama y extiende en lo *común* (Nancy y Bailly, 2014), y en la *comunidad de seres, humanos y no-humanos, vivos y muertos, politeísta y cósmica* (Grosso, 2018b). Esta discusión cuestiona principios de razón asumidos acríticamente en el ámbito académico.

La violencia comienza ya en el esquema teórico que inhabilita y desconoce las fuerzas sociales y no-sociales (*qua* no-humanas) heterodoxas, violencia epistemológica sobre las que el pensamiento crítico auto-crítico trabaja en la deconstrucción de los discursos y de las prácticas de la Ciencia y de la Educación. ‘Comunidad’ remite a lo circunscripto (como, en el racionalismo, la ‘metafísica’) como ‘pre-moderno’, y esta carta natal de la Ciencia moderna no hace sino marcar obscuramente la zanja de su propia fundación. Una “interpelación práctica” (Althusser, 2005) acosa al académico y al estudiante en su avance en el trayecto de formación, que le hace repetir y reverenciar el dogma, separándolo de su infancia y su mundo-de-la-vida. Lo singular de la experiencia de ‘comunidad’ es *pertenecer*, y todos nacemos en ella. “Uno se encuentra en comunidad con los suyos desde el nacimiento”, decía Ferdinand Tönnies (1947, p.19), antes de que pasara por allí la efectiva escoba durkheimiana y lo sepultara a Tönnies bajo el mausoleo sociológico. *Nacemos perteneciendo*. Es imposible sacarnos de encima el mundo para ponernos frente a él y ponernos a su vez enfrente. Esa imposibilidad debería hacernos pensar en otra ‘ciencia’ –otra docencia y otra investigación y otra extensión–, que no reitere con alardes de aparente rigor la condena a la ‘objetivación’ (Bourdieu, 1990).

El Estado-Nación, como formación hegemónica, ha impuesto un *estado-de-ser* y un *sentido de realidad*, homogeneizando las percepciones, concepciones y estructuras espacio-temporales, territoriales e identitarias, previas y, de este modo, *constitutivas, olvidadas y guardadas en ese olvido*.

Aún en la Metafísica y en el ‘humanismo’ que piensa al hombre como ente eminente, y por detrás de ellos –dice Heidegger en la *Carta sobre el humanismo*– resplandece el Ser: el hombre perdido entre los entes, en su ‘apatridad’, “no puede evitar tener al ser en la representación” (Heidegger, 1985, p. 93). Es decir: “Este ocultamiento (del Ser) no es, empero, defecto de la Metafísica, sino el tesoro de su propia riqueza, de que ella misma se priva y que, sin embargo, presenta” (p. 85).

Esto linda con lo que llamo el ‘*olvido-que-guarda*’ en lo *popular-intercultural*. Pero su fuerza no está, como en la interpretación de Heidegger, en su potencia de ‘presencia’, sino en su *poder-de-ausencia*, es decir, en su *negación como violentación simbólica del orden violento del presente* y en su *alteración por ruptura desde otras historias, otros espacio-tiempos* (Grosso, 2014c). No es un *olvido* monológico, sino *heterodiscursivo, intercultural*.

Las *fuerzas de la diferencia* en la formación hegemónica no ocupan un lugar pasivo de destinación, sino que operan, son fuerzas activas en ajuste y en pugna. Su *exceso* les viene de su *excedencia* 'comunitaria'. Es cierto, como plantea Pierre Bourdieu, que el concepto de lo '*popular*' en las Ciencias Sociales se ha constituido en "apuesta de lucha entre los intelectuales" (Bourdieu, 2000, p. 152), pero esa no es toda su realidad en el campo social, en el que el campo científico y académico insoslayablemente se inscriben, sin poder reducirlo a la logicidad y a la transparencia de la conciencia lógico-lingüística.

Lo comunitario se abre desde la agencia de lo no-humano. Hay algo *cósmico local, antagónico*, que *hace fuerza y pugna* allí. Todos los fantasmas del romanticismo político, del fundamentalismo, del esencialismo, de la autoctonía empoderada se agitan allí; fantasmas que pasan *espectralmente* bajo el prisma prepotente e ilustradamente ignorante de la (desapercibida) episteme de la 'Modernidad'. Este 'poner en cuestión', en la *semiopraxis comunitaria*, no sucede en la tradición crítica del idealismo intelectualista. Porque el desplazamiento del objetivismo es simultáneamente un *desplazamiento y alteración en el ejercicio de la crítica*. En la estela de la Reforma de Córdoba, la crítica hoy es *praxis crítica* en la *gestión comunitaria* (no sólo '*social*') del conocimiento. Porque *la interacción local con seres no-humanos excede todo 'socius' antrópico –es decir, vuelto sobre lo humano y contenido en él.*

'Comunidad' no es la categoría binaria que el pensamiento moderno, seguro y dueño de sí en el objetivismo, estableció del lado de lo anterior, lo superado, lo simple y homogéneo, la redondez armónica, la intimidad subjetiva, poniéndole enfrente la sobrevaloración de su asimétrico par: 'sociedad'. Cuestionar la episteme moderna es reencontrarse con la '*comunidad*'. *Lo comunitario, siendo originario, es heterogéneo, diverso, exterior, abierto, extra-humano* (en el sentido de no circunscripto ni centrado en lo 'humano'). No hay identidad-continuidad en lo *comunitario*, pero tampoco por ello hay mera disolución en fragmentos, dispersión consumista, despreocupada indiferencia posmoderna, espectacular feria de variedades. *Lo comunitario excede* (ya de entrada) las trampas y dilemas del objetivismo.

Lo comunitario es metamórfico: es un proceso total, climático, cósmico. Hay metamorfosis en una comunidad local de seres que, refractivamente, entre unos y otros, se altera, se reconstela. No hay pérdida ni desaparición en el devenir otro entre otros (Grosso, 2017c; 2017d), *no hay indiferenciación, sino recreación (destrucción genésica, caos que no termina)*. Algo que no es (ya) sujeto ni (es ya) mero objeto. Gilles Deleuze y Félix Guattari dicen enigmáticamente en *Mil Mesetas*:

"Lo imperceptible es el final inmanente del devenir, su fórmula cósmica" (Deleuze y Guattari, 1994, p. 280).

Lo imperceptible acontece, cae de lleno sin notarlo, no hay previa, no hay a priori posible, no hay manera de acogerlo cual recipiente: el devenir invade el cosmos y le es su elemento. No hay lugar firme de donde percibirlo como un 'allá-afuera', todo es afuera: 'está nomás' (Kusch, 1975; 1976; 1978).

En la *metamorfosis* hay una dinámica de reproducción/transformación (Giddens, 1997; Bourdieu, 1990), pero que es más que un juego en un mismo elemento, en

un mismo espacio-tiempo, en una misma 'sociedad', inmutable en su conformación elemental homogénea. *Hay en la metamorfosis de una comunidad local de seres una diferencia matricial, una ruptura abrupta, un agujero en la continuidad, y esta dislocación matricial también se altera sin perder la indicación y el sur magnético (del suelo) de su gesto. Acontece singular, deviene otra, su criterio es hospitalario, muere cada vez a la continuidad de lo Mismo. La metamorfosis nos dice que la exterioridad es íntima.* El conjunto es el que se transforma, la manera de estar en el mundo, sin unilateralidad, sin dirección única. Lo que pudiere ser interpretado como un movimiento de endogenismo monológico (una 'metamorfosis de adentro hacia afuera'), en verdad pisa, respira, siente, ingiere y defeca de otra manera en el elemento de su innovadora simbiosis. *La comunidad local de seres en metamorfosis deforma el orden del mundo, convive con el 'caos' originario occidental, es percibida como contaminación. Es un animal de arraigo vegetal, composición rizomática de animales, un vegetal que viene de la muerte y del residuo orgánico, una piedra viva, un cerro con historia, dioses espectrales en lucha, en amores, en juego. No puede sino ser 'politeísta', 'animista': un único Dios barre el juego de los devenires, unifica en la mirada, reserva un Sujeto, completa Un Mundo. No podemos decirlo ni comprenderlo lógico-lingüísticamente, en esa tradición que nos ha formado, educativa y científicamente. De tan acostumbrados que estamos a la ontología, a ese abrirse paso en positivo (d)el Ser, nos parece que una comunidad local de seres metamórfica carece de sentido, es cosa del 'pasado' y la enrevesamos para que quepa en la lógica; pero, sin embargo, la sentimos devenir in praxi, estamos implicados en su hacer-sentido.*

Al entrar en la relación en que nos acogen y a la que nos convidan las comunidades en las que estamos, pasamos de una posición intelectual a la *hedienta fagocitación* que nos hace otros, otros alejados del Uno que hemos venido siendo, o tal vez volvemos adonde habíamos confiado y asegurado con mil candados que de allí, de aquella 'nebulosa', habíamos salido (Grosso, 2017c). Volvemos a la *infancia*, y aún más atrás (Ver Vilanova Buendía, 2015; Grosso y Vilanova Buendía, 2016).

Lo *local colectivo, comunitario*, de esta *comunidad local de seres* no es un punto en el mapa –este punto es el 'local' establecido por el territorio 'nacional', por la episteme del Estado-Nación, que reduce todo suelo a la visibilidad de su soberanía–; es un territorio otro de una *comunidad de relaciones, abiertas, ritualmente agenciadas, cada vez una nueva vez reconsteladas. Un local-territorial que encuentra-afuera, intercultural.* ¿No hay aquí otra *política de hospitalidad*, que no es ya política de la pólis ni es la *eurocéntrica hospitalidad colonial de negación especular o acogida devorante centrada en el Sí-Mismo* (Grosso, 2014a; 2015)?

El mayor daño que nos hicieron los siglos de colonialismo es pretender quitarnos comunidad y hacernos creer que somos almas sueltas, sujetos originarios, individuos, ciudadanos uno-a-uno. Esta descolonización de la pertenencia comunitaria sitúa en otro territorio la praxis crítica. En la universidad todavía estamos lejos de ella. Tan lejos... y tan cerca...

5. De la distribución en escuadra de las facultades del conocimiento al encuentro de saberes.

Por debajo del idealismo técnico y acumulativo del ‘conocimiento’ se abre camino, al ras de la experiencia, el *saber en cuanto sentido del estar-en-el-mundo; sentido en su extensa discursividad cósmica; y sentido sensiblemente sentido*. Otras maneras de conocer no sólo irrumpen haciendo diversidad epistémica, sino que alteran la antropología del conocimiento erigida como piedra fundamental de las instituciones del saber, su economía jerárquica de las facultades –razón / sensibilidad / pasiones y emociones– y destruyen la planicie del campus en que se distribuyen las disciplinas y las carreras en Facultades, con su régimen de curriculum, pedagogías y didácticas. La ‘educación’ tiembla ante el encuentro de saberes con otras maneras de conocer: no sabe cómo caminar sobre su metamorfosis crítica del ‘conocimiento’ y sus accidentados territorios epistémicos de experiencia.

Estamos tan habituados a la escuadra institucional que se despliega en un *campus* universitario cubriendo la extensión epistemológica por objetos, métodos, profesiones y perfil de egreso, esa formación de guerra del conocimiento que invade, conquista y coloniza toda diversidad existente a punta de análisis, interpretaciones, traducciones y publicaciones, que traicionamos todo *encuentro de saberes* sometiéndolo a este *formato discursivo*. Otra configuración institucional nos evade, se nos cae en las excusas y los pendientes. Y allí queda. Como buenas intenciones y mala conciencia. No sabemos cómo podríamos estar entre pares, sin estar dentro ni fuera, sino en *otro territorio epistémico* de otra uni-versidad, para el cual no nos alcanza ningún mapa epistemo-lógico. Pero siempre está a mano como coartada.

En la estela de la Reforma de Córdoba, que liberó cuestiones a pensar en el medio universitario, liberó cátedras y metodologías, para la formación de otro ‘estudiante’, hoy estamos ante el rediseño de la institucionalidad del saber, que dé cuenta de aquellas alteraciones: sin encapsulamientos, sin líneas de base que impongan veladamente el viejo suelo mañoso del *lógos*, sin ‘dueños de casa’ e invitados, sin traducciones integra-doras, sin inclusiones tranquilizadoras y ‘políticamente correctas’.

El *encuentro de saberes* choca contra los límites dentro/fuera del espacio académico: los antiguos ‘claustros’, tan combatidos por los estudiantes de 1918 en la vieja Universidad de Córdoba. La idea de ‘campus’ oficia como la antigua *P D (jóra)* de la *pólis* griega: un alrededor del centro, en contacto inmediato. Pero por debajo de nuestros *campus* universitarios (en muchos casos discontinuos, conformados por enclaves en la topografía urbana y rural) están los *territorios heteróclitos* y heterodoxos de nuestras *comunidades locales de seres*. Como buenas alumnas en la escuela de la colonización, nuestras universidades los cubren, los aplanan, los aplastan y los borran. La escuadra de Facultades y la formación de las facultades del conocimiento son ‘enemigas de formato’ del *encuentro de saberes con otras mane-ras-de-conocer*. Prefieren la fidelidad y lealtad al legado de los vencedores, incluso a la tradición crítica que sobre ella ha caminado de ida y vuelta, a cuestionar el formato y

ensayar innovadoramente una universidad sin Facultades en la que otros estudiantes aprendan, y todos aprendamos.

Si no hay diversidad, el pensamiento crítico se vuelve tan monológico y autoritario como aquello que critica. En 1997, el *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, encargado por UNESCO, puso énfasis en el aprendizaje como núcleo del acto educativo y propuso un desplazamiento hacia el ‘*aprender a aprender*’. *Aprender* no sólo como la incorporación de nuevos contenidos en el tradicional formato acumulativo, sino

aprender otras maneras de aprender, abrirse a otros saberes, disponerse a los aprendizajes que vienen de los otros. Otra ‘ciencia’ en el aprendizaje colectivo. Aprender es la práctica del conocimiento en un encuentro de saberes. Los otros son irremplazables: ése es el aprendizaje que aprende a aprender’. Nadie sabe solo. Y no hay aprendizaje que no mueva los pies, que no pise otros territorios, porque todo se mueve cuando uno aprende. Por eso el aprender se parece más al ‘salto’ (Bateson, 1998, p. 233-234)

que al caminar sobre una superficie (a)plana(da). Las *Facultades* y su *campus* nos lo impiden; las categorías antropológicas del ‘desarrollo’ del conocimiento y sus *facultades*, con pretensión universalista, nos lo coartan. Una gran ignorancia ha sido institucionalizada para protegernos de la maravillosa aventura del *aprender en el encuentro con los otros*. No sólo como *experiencia epistémica*, sino como *fuerza descolonizadora*: esta es la gran temida.

Una *Uni-versidad* no sólo nueva, una más, sino innovadora: *volvernos uno en la diversidad: singulares*, no individuos; *plurales*, no monológicos. ¿Cuál sería la institucionalidad y el currículum de esta *diversidad de aprendizajes y transversalidad de relaciones epistémicas interculturales*? Nombrar ‘*institucionalidad*’ y ‘*currículum*’ tiene el descarrilado sentido de afectar los formatos, so pena si no de quedarnos en el mero idealismo crítico. Porque lo que necesitamos es universidades con/sin *otras Facultades* y con/sin *otro currículum*. *El encuentro de saberes con otras maneras de conocer, las de nuestras comunidades y movimientos sociales, es la guía del diseño para que ellos atraviesen nuestros campus de punta a cabo, sin que este logre encapsularlo*. En nuestra UNAE estamos buscando las *transversalidades* que alteren los espacios estriados (Deleuze y Guattari, 1994) que reproducimos como máquinas académicas del colonialismo. En la estela de la Reforma de Córdoba, son otros los ‘estudiantes’ que quieren ser nuestros estudiantes. Porque son otros los maestros y profesores, otras las profesiones, otras las formaciones epistémicas y antropologías del conocimiento que el pensamiento crítico necesita hoy. Lo que necesitamos es una confabulación de profesores y estudiantes con los sectores populares, comunidades y movimientos, para que la rememoración de la Reforma del 18 *nos encuentre a tono* y no sea mera algarabía de la histeria académica.

6. De la universalidad monológica a la universalidad intercultural e inconclusa del estar en medio de los otros

Una nueva *universalidad* –en la *Univers-idad*– rompe el liso manto lógico del mundo y su cosmopolitismo centrado en la razón civilizatoria. Otra ‘*conversación*’ y otra ‘*comunidad*’ repiensen la ‘*universalidad*’, más allá (o más acá) de la hospitalidad

moderna y su ‘ciudadanía del mundo’. La ‘autonomía’ universitaria implica hoy, en la estela de la Reforma de Córdoba, también ‘educación intercultural’ que agencia el ‘encuentro de saberes’ para una nueva ‘universalidad’. La ‘localidad’ zafa del mapa territorial único del Estado-Nación diversificando la *interacción heterodiscursiva de mundos qua universos*. Por eso la reacción conservadora del plano homogéneo y homogeneizante de los rankings mundiales y globales, y los sistemas de acreditación de la calidad con publicaciones indexadas en los *top journals* que agencian de este modo –obscena y veladamente a la vez– una ‘universalidad’ eurocéntrica, atentan contra la ‘autonomía universitaria’ en cuanto bloquean la *configuración creativa y local* de una nueva *universalidad intercultural*. Una *universalidad abierta, más escucha que enunciación: la escucha es la universalidad siempre abierta a los otros* (Nancy, 2008; Vilanova, 2015).

El *encuentro de saberes* conjuga en un nuevo territorio epistémico la ‘universitas’ que habla en la ‘universidad’ (Grosso, 2018). En la *Universitas* medieval europea resonaba la *universitas* clásica: “el conjunto de las cosas del mundo, el plural y cambiante universo”. Hay, en aquella manera de llamar al conjunto de seres, *unidad en la diversidad y diversidad en la unidad*. El neutro plural ‘universa’, que traducimos como ‘el universo’, pone la diversidad en medio de todo, en consecuencia, sin completarlo. Hoy estamos ante un nuevo acontecimiento de saberes en la Universidad. Muchos de ellos son antiguos, arcaicos, ancestrales. Lo nuevo, en el ejercicio del *pensamiento crítico descolonizador* y a través de *luchas y movimientos educativos* de las comunidades, organizaciones y sectores que agencian la diversidad cultural, es que la Universidad se abra a ellos.

Es necesario que la universidad con sentido *emancipatorio* se abra, en su praxis y su pensamiento, a una nueva *universalidad*, y que ella se exprese en su práctica pedagógica, en su configuración institucional y su apuesta al cambio social. Una experiencia educativa *liberadora y descolonizadora*, que promueva revisiones y desplazamientos en la valoración epistémica, cultural, política y existencial, camina hacia una *nueva universalidad intercultural*. Porque una *educación intercultural* debe superar la adición y especificación curricular con respecto a comunidades indígenas o afrodescendientes o mestizas o hispanas determinadas, hacia una revisión y rediseño curricular que promueva el *encuentro de los diferentes*, su reconocimiento mutuo, su interrelación y su apertura a la diversidad epistémica y de formas de vida. *La educación intercultural es una estrategia para transformar la educación a través de la descolonización del saber. El énfasis puesto en el poder de transformación de las relaciones mutuas cuando éstas se abren a la diversidad de saberes y maneras de conocer, de maneras de vivir y de estar en el mundo, son el clima y la condición ética y epistémica de una educación intercultural en una nueva ‘universalidad’*. Hay que sacar la relación entre unos y otros de la especular y mimética *Otredad colonial*. La afirmación de lo ‘propio’ no puede desconocer que *todos hemos nacido en relaciones interculturales* y que se trata de *descolonizarla y emanciparla de sus asimetrías hegemónicas*, sin hacerle el juego al Estado-Nación, reproduciendo las presunciones de homogeneidad nacional en las ‘naciones y pueblos’, en escala, como si fueran cajas chinas. *Lo ‘propio’ es una posición de resistencia y de lucha ella misma*

intercultural y que pugna por la universalidad intercultural contra el universalismo monocultural dominante.

Asimismo, *la crítica del eurocentrismo es un espacio intercultural de encuentro* que abre a la misma Europa a una mirada crítica por parte de aquellos que han sufrido el desconocimiento, la aniquilación y el sometimiento en las mismas metrópolis del colonialismo, y hoy lo cuestionan con radicalidad. Los movimientos de género, de jóvenes, ambientales, todos aquellos que cuestionan las inercias de una concepción del mundo y de un modelo civilizatorio que se quiere única y universal, *sin que se abra infinitamente al encuentro entre unos y otros, diversos*, todos ellos son bienvenidos a una *educación intercultural* y a la tarea de composición de la *nueva universalidad*. Porque cuando nos encontramos unos y otros aprendemos la cultura del mundo en sus diversas expresiones y *las otras maneras de vivir y de estar en el mundo expanden el espacio crítico*, desrealizando la pretensión absoluta de la globalización capitalista como final de la historia y como destino universal.

Para una *educación intercultural* y su *nueva universalidad* es tan necesario *transformar el formato discursivo de la educación*, como para la constitución de un Estado plurinacional e intercultural es necesario transformar la manera de entender la ‘unidad’, viniendo del Estado-Nación monocultural (CODENPE, 2011b: 37-39; CODENPE, 2011c). Y *la nueva Universidad otra nos está exigiendo repensar el Estado*. Porque ambos han sido casados en la universalidad homogénea de la ‘nación’ y del ‘conocimiento’. No es una concepción de la ‘universalidad’ en el aire, en la vieja tradición ‘teórica’, sino *afectar la universalidad desde los principios relacionales* con los que los actores críticos han llevado adelante sus luchas y han agenciado los excesos de su diferencia en sus *maneras-de-conocer y medios expresivos*, nuestra tarea. So pena si no de mantener el valor hegemónico de la ‘unidad’ como camisa de fuerza de la gestión de lo diverso y reproducir solapadamente la remanida concepción del Estado y de la Universidad que se quiere transformar. Es imprescindible para ello que *comunidades y movimientos, desde sus territorios otros, alteren la universalidad con sus prácticas relacionales*. Una universalidad inconclusa, *no sólo por infinita en su extensión, sino en el espectro de sus enclaves y la metamorfosis de sus configuraciones*. Cada Universidad no será así un punto crítico en el mapa, sino una *de-formación operada en el encuentro de los otros*, para lo cual la ‘autonomía’ resulta, en la estela de la Reforma de Córdoba, una lucha sostenida y una defensa irrenunciable. *No es ‘autonomía’ para lo Mismo, sino para la gestación de lo otro y para los otros*. No sólo para que el Estado y sus gobiernos no intervengan arbitrariamente, sino para que la ‘universalidad’ del Estado-Nación no se reproduzca.

Se trata de traer del desconocimiento colonial las *relaciones interculturales en que hemos nacido y que nos son constitutivas*, pero no para visibilizar e integrar a los diferentes como estereotipadas e inoperantes ‘cosas-en-sí’, sin cuestionar el *formato de reconocimiento del Otro*, sino para permitirles entrar en *relación de creación epistémica en la educación*. En este sentido de promover la interrelación crítica, los movimientos de género y de diversificación sexual, de jóvenes, ambientales, todos aquellos que más recientemente cuestionan las inercias de una concepción del mundo y de un modelo

civilizatorio que se quiere única y universal, y las abren infinitamente al encuentro entre unos y otros, también son bienvenidos.

Para 'concluir' inconclusamente

No hay salto epistémico que tenga coartada en la continuidad de los pasos, *no hay descolonización en el devaneo idealista que no mude la economía de conocimiento hacia nuevas maneras de conocer*. Y todo lo que traemos con nosotros es allí puesto en juego, en la ruptura y la ira de esa otra fe que no cesa. Por eso, en el clima de confianza, la solidaridad emotiva y el fragor de la lucha de los estudiantes de Córdoba en 1918, podemos dar cuenta del vacío y de otros territorios, de que se trata de otra cosa, de que no podemos seguir conquistando con las mismas armas. Otras armas son las nuestras, emancipatorias, armas del monte para universidades del monte, *sacha-ciencias*, para encarar la lucha descolonizadora. Las armas que más nos cuesta dejar son las armas defensivas: esa inhibición incorporada como *habitus* y que nos hace retroceder desde la vergüenza, desde el miedo al desprecio, al rechazo de los otros, aquella 'interpelación práctica' que campea en la cotidianidad académica, entre viejos y jóvenes, es nuestra peor enemiga. *Sacha-ciencias*. Esta *hediondez práctica*, esta *suciedad de cuerpos y voces inconclusos*, estos *encuentros deshilachados*, esta *pasión incorregible por aprender sin fin*, esta *universalidad tan poco dueña de sí*, tan destronada, des-cate-dra(liza)da, y tan retirada del iluminismo crítico... Los estudiantes de Córdoba nos sonríen, en las *resonancias del corazón*...

Chuquipata, UNAE, abril de 2018.

Referencias

- Althusser, L. (2005). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Notas para una investigación. (1969-1970)" En L. Althusser. *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Anónimo. (2016). *La libertad según los zapatistas. Manual de la Escuelita Zapatista N° 2*. Buenos Aires: Red de Solidaridad con Chiapas – América Libre – Tinta Limón – El Colectivo.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé – Lumen.
- Benjamin, W. (2010). *Sobre el concepto de historia*. (1939-1940) Bogotá: Desde Abajo.
- Bensaïd, D. (1990). *Walter Benjamin, sentinelle messianique: À la gauche du possible*. Paris: Plon.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000) Los usos de lo popular. En P. Bourdieu. *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE (2012) *Proyecto político para la construcción del Estado Plurinacional. Propuesta desde la visión de la CONAIE*. Quito: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador – CODENPE.
- Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE (2011a). *Módulo 4. Sumak Kawsay – Buen Vivir*. Serie Diálogo de Saberes. Quito: CODENPE.

- Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE (2011b) *Políticas Públicas para la Construcción del Estado Plurinacional e Intercultural*. Colección Construyendo el Estado Plurinacional N° 2. Quito: COPENPE.
- Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE. (2011c). *Módulo 2. Plurinacionalidad*. Serie Diálogo de Saberes. Quito: CODENPE.
- Deleuze, G. y Félix Guattari. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Del Mazo, G. (ed.) (1941). *La Reforma Universitaria*. 3 Tomos. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería de la Universidad de La Plata.
- Derrida, J. (2011). *Khôra*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derrida, J. (1997) *Fuerza de ley. El “fundamento místico de la autoridad”*. Madrid: Tecnos.
- Flichy, P. (1993). *Una historia de la comunicación moderna. Espacio público y vida privada*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI (1975).
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Grosso, J. (2004). Una modernidad social inaudita e invisible en la trama intercultural latinoamericano-caribeña. En F. López Segrera, J.L. Grosso, A. Didriksson y F.J. Mojica (coords.) *América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa – Red Latinoamericana de Estudios Prospectivos – USB Cali – Editorial Temas – Universidad de Zacatecas – UNAM.
- Grosso, J. (2012a) Lo público, lo popular. Pliegues de lo político en nuestros contextos interculturales.
En J.L. Grosso. *No se sabe con qué pie / se desmarcará otra vez. Discurso de los cuerpos y semiopraxis popular-intercultural*. Córdoba y Catamarca: Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.
- Grosso, J. (2011) Lo abrupto del sentido. La semiopraxis popular más acá del civismo de la modernidad: movimientos, ritmos, cadencias. En J.L. Grosso, M. E. Boito y E. Toro (comps.) *Transformación social, memoria colectiva y cultura(s) popular(es)*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, ESE – Centro Internacional de Investigación PIRKA – Universidad Nacional de Córdoba.
- Grosso, J. (2012b) *Del socianálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contranarrativas en la telaraña global*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Grosso, J. (2014a) Excess of Hospitality. Critical semiopraxis and theoretical risks in postcolonial justice. In A. Haber & N. Shepherd (eds.) *After Ethics. Ancestral voices and post-disciplinary worlds in archaeology*. New York: Springer Press.
- Grosso, J. (2014b) *Más acá del Estado-Nación: Semiopraxis territoriales en pugna*. Coleção A Mão de Respigar, N° 59 Lisboa: Apenas Livros.
- Grosso, J. (2014c) Olvido, escritura, esperanza. Tanteos por detrás del espejo. En J.L. Grosso. *Añoranza, olvido, semiopraxis: la esperanza de los vencidos*. Coleção A Mão de Respigar N° 58. Lisboa: Apenas Livros.
- Grosso, J. (2015) Hospitalidad excesiva. Semiopraxis crítica y justicia poscolonial. En C. Sarmiento (coord.) *Semióticas da comunicação intercultural. Da teoria às práticas*. Porto: Afrontamento.
- (2017) Fagocitación y hospitalidad. Políticas interculturales. *Tejiendo la PIRKA – Documentos de Trabajo*, N° 9: 29-39, Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer – Fundación Ciudad Abierta, Santiago de Cali.
- Grosso, J. (2017a) *En otras lenguas. Semiopraxis popular-intercultural como praxis crítica*. Azogues (Ecuador): UNAE.

- Grosso, J. (2017b) Cómo volver la educación a las relaciones interculturales. *RUNAE – Revista Científica de Investigación Educativa de la UNAE*, N° 1: 83-94, Azogues, Ecuador.
- Grosso, J. (2017c) De identidad cultural e inculturalidad a relaciones interculturales. Un contribución a la educación intercultural. *Tejiendo la PIRKA – Documentos de Trabajo*, N° 10: 6-14, Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer – Fundación Ciudad Abierta, Santiago de Cali.
- Grosso, J. (2018a) Universidad, historia e innovación: territorios críticos. *Mamakuna – Educación con amor – Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas*, N° 8, “Innovación educativa”, UNAE, mayo-agosto de 2018 (en imprenta).
- Grosso, J. (2018b) La comunidad alterada: cuerpos, discursos y relaciones entre seres humanos y no-humanos. Matrices interculturales de la hospitalidad. En J. Tobar (coord.) *Diversidad epistémica y pensamiento crítico*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Grosso, J. y Haber, A. (2011). *Entramados territoriales*. Ms. San Fernando del Valle de Catamarca.
- Grosso, J. y Vilanova Buendía, M. (2016). Danza de los cuerpos de los llamados ‘niños’: representación y desarrollo. *Tejiendo la PIRKA – Documentos de Trabajo* N° 7: 6-25, Fundación Ciudad Abierta – Centro Internacional de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Santiago de Cali.
- Haber, A. (2011). *La casa, las cosas y los dioses. Arquitectura doméstica, paisaje campesino y teoría local*. Córdoba y Catamarca: Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.
- Habermas, J. (1999). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Heidegger, M. (1985). Carta sobre el humanismo. En J-P. Sartre. El existencialismo es un humanismo. – M. Heidegger. *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80.
- Herlinghaus, H. (1998). La Modernidad ha comenzado a hablarnos desde donde jamás lo esperaríamos. Una nueva epistemología política de la cultura en ‘De los Medios a las Mediaciones’ de Jesús Martín-Barbero.” En M.C. Laverde Toscano y R. Reguillo (eds.) *Mapas Nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero*. Bogotá: Universidad Central – Siglo del Hombre.
- Kant, I. (1998). ¿Qué es la Ilustración? En I. Kant. *Filosofía de la historia*. Bogotá FCE .
- Kusch, R. (1966). *Indios, porteños y dioses*. Buenos Aires: Stilcograf.
- Kusch, R. (1975). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Cimarrón.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: García Cambeiro.
- Kusch, R. (1977) *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una Antropología Filosófica Americana*. San Antonio de Padua: Castañeda.
- Kusch, R. (1986). *América profunda*. Buenos Aires: Bonum (1960).
- Kusch, R. (1987). *Las religiones nativas*. Buenos Aires: Edición de Elizabeth Lanata de Kusch.
- Martín-Barbero, J. (2004). Nuestra excéntrica y heterogénea modernidad. En *Estudios Políticos*, N° 25: 115-134, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nancy, J. y Bailly, J. (2008). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nancy, J. y Bailly, J. (2014). *La comparecencia*. Barcelona: Avarigani.
- Ortiz, R. (1996). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bernal (Argentina): Universidad Nacional de Quilmes.
- Platt, T. (1982). *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Lima: IEP.

- Ramos, J. (1989). *Desencuentros de la Modernidad en América Latina*. México: FCE.
- Roca, D. (1999). *Deodoro Roca, el hereje*. (Selección y estudio preliminar por Néstor Kohan.) Buenos Aires: Biblos.
- Santucho, F. (1956). La búsqueda de una exacta dimensión. *Revista Dimensión*, N° 1, Librería Dimensión, Santiago del Estero.
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Tempels, P. (1959). *Bantú Philosophy*. Paris: Présence Africaine.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Losada (1887).
- Vilanova Buendía, A. (2015). *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los 'niños' ante 'formas otras' de conocer y vivir*. Tesis doctoral en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona.
- Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá: Altamir.